

外国人日本語教師を対象とした日本語教授法カリキュラム

－ 海外日本語教師長期研修 1994-2000 調査と考察 －

来嶋洋美 木田真理

〔キーワード〕 教師教育、日本語教授法、カリキュラム、シラバス、
外国人日本語教師

〔目次〕

1. 調査研究の背景
2. 調査研究の目的と方法
3. 調査研究の結果
 - 3.1 日本語教授法関連科目の類別
 - 3.2 「日本語学の基礎と指導法」
 - 3.3 「日本語文法分析」
 - 3.4 「授業の流れと教室活動」
 - 3.5 「教育実習」
 - 3.6 「課題研究」
4. まとめと今後の課題

1. 調査研究の背景

国内外の学習者増加と多様化に伴い、日本語教師の資質と教授能力の向上をめぐる様々な場で話し合いが行われるようになった。教師教育は「教師養成」と「現職教育」に大きく分けられるが、国内外の現状はおおよそ次のように表わされる。まず、日本国内では大学、大学院、民間の機関において教師養成が実施されているが、日本語教育能力検定試験のシラバスや日本語教員養成課程調査研究委員会による報告（2001）、日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議による報告（2000）などは、その内容を示すものと言えるだろう。現職教育は、日本語教育学会、独立行政法人国立国語研究所で実施される長期間の研修や、両機関を含む様々な機関が、テーマを限定して1日から数日の研修を実施しているが、その内容は各主催機関の判断で決定されている。

一方、海外における外国人日本語教師の養成の場合、当該国の大学等で日本語を学習した上で教員免許を取得して教える、日本からの派遣日本語教師に教授法を教わる、日本語というよりも外国語教育の方法論を大学で学ぶなど様々なケースがある。養成講座で教授法を学ぶ機会はなくとも、当該機関の優秀な学生が卒業後、教師として後輩に教えることもある。現職教育

は、国際交流基金海外日本語センターや、当該国・地域の日本語教師会等が企画、実施することもある。しかし、海外における日本語教師養成・現職教育の現状は一般に制度として確立したものにない。

このように見ると、日本語教師教育は、主に日本人を対象とした国内実施の教師養成において組織だった整備が進められているにすぎないと思われる。日本語教育の基盤を固めるには教師教育の充実を図る必要があるが、そのためにはまず教師とは何かを捉える必要がある。日本語教育の現場において学習者の多様性に照らして最適の教育内容・方法が選択されるように、教師教育においても、日本語教師自身の多様性を把握し、それに適した教育内容・方法を検討すべきではないだろうか。そして、多様性とは数々の要因の集合体と見ることができる。本論は、外国人日本語教師を対象にした現職教育の内容及び方法と、そこから得られた知見を整理し、外国人日本語教師が日本語教授法科目を学習する上で、どのような要因が影響するのかを探ろうとするものである。

2. 調査研究の目的と方法

本論の目的は、以下の通りである。

- ① 外国人日本語教師を対象とした日本語教授法の内容と方法を整理すること
- ② 外国人日本語教師が日本語教授法を学ぶ上で影響する要因を明らかにすること

これらの目的のために、日本語国際センターで実施している海外日本語教師長期研修（以下、長期研修）の記録を調査することにした。長期研修の参加者（以下、参加者）は、以下の条件を満たす者である。

- ① 海外の日本語教育機関で日本語を教えている現職教師
- ② 非日本語母語話者
- ③ 教授歴5年未満
- ④ 年齢35歳以下
- ⑤ 日本語能力試験3級以上の日本語運用力を有すること

世界各国から45名前後集まる参加者の平均像は、年齢27歳前後、教授歴2～3年、高等教育機関に所属、日本語力は日本語能力試験3級から2級相当といったところである。9ヵ月の研修期間中⁽¹⁾、隣接の宿泊棟に滞在し、日本語及び日本語教授法の研修を受ける。現職者研修といっても、日本語教師養成の教育を受けたことがない者、実質的な教授歴が浅い者も含まれるため、教師養成的な要素もある。

クラス分けは、基本的に日本語運用力別に4～6クラス設定される⁽²⁾。4クラス編成の場合、各クラスの日本語運用力のおおよその目安は以下の表の通りである（表1）。

	日本語能力試験の基準	ACTFL-OPI の基準
A	3 級合格ライン程度。(未到達の者数名を含む。)	大半は中級
B	3 級以上～2 級未満。	
C	2 級以上～1 級未満。	大半は上級
D	2 級以上。(1 級に到達している者数名を含む。)	(超級を数名含む。)

表 1 日本語運用力のクラス別目安

日本語能力試験 2 級合格基準で、全体が大きく二つに分かれ、カリキュラム上、日本語授業と教授法授業の構成、比率が若干違うものとなっている⁽³⁾。

本論は、1994 年度から 2000 年度までの研修報告書と授業記録を主な情報源とする。研修報告書は、年度毎に研修担当者によって執筆されており、研修事業の全般にわたる報告をその内容とする。そのうち、日本語教授法に関連した授業科目の学習内容、方法、対象者、授業時間数、問題点などを調査し、情報を整理した。授業記録は、授業担当者によって毎回の授業内容や所感が簡単に記録されたものである。研修報告書の情報と合わせて補完的情報源とした。なお、本論の筆者らは、1994 年度から 2000 年度の研修に担当講師として関わった。

長期研修における参加者の多様性に関しては、木田他（1998）に多様性の要因としてその全体像が整理されている（図 1）。研修参加者のニーズとレディネスから掘り起こされたこれら多様性の要因を中心に、本論においては、教授法科目受講時の参加者の反応を考察する。教師であり同時に教師教育の学習者である研修参加者の多様性の要因が、教授法科目で要求される種々の活動とどう関連づけられるかという観点から論じる。

図 1 研修生の多様性の全体像 木田他（1998）より

<u>ニーズによる要因</u>	<u>レディネスによる要因</u>
<ul style="list-style-type: none"> ●外部から求められるニーズ ・自国の学習者から求められるニーズ <ul style="list-style-type: none"> 学習者の年齢／学習目的 ・所属機関から求められるニーズ <ul style="list-style-type: none"> クラスサイズ／媒介語／ 所属機関の期待 ●個人ニーズ 	<ul style="list-style-type: none"> ●日本語運用力 ●環境に起因するレディネス <ul style="list-style-type: none"> 教授年数／過去に接した教授スタイル／教授法に関する知識／自己の日本語学習・教育経験／ 認知スタイル／学習スタイル／言語観・教育観 ・教師観 ●個人特性に起因するレディネス <ul style="list-style-type: none"> 年齢／性別／認知スタイル／学習スタイル／ 言語観・教育観・教師観

3. 調査研究の結果

3.1 日本語教授法関連科目の類別

長期研修における日本語教授法のカリキュラムは、次の方針のもとに設定されている。

- ① 外国人日本語教師の利点・特性を十分に生かす⁽⁴⁾。
- ② 日本語教授を知識や技術の観点からだけでなく、言語学習観・言語教育観から再考する。
- ③ 教授法の大きな方向として「コミュニケーションのための日本語」「学習者中心の授業」を考える。
- ④ 研修生（参加者）間のディスカッションによる意見交換を頻繁に図ることで、異質の方法論や視点から学ぶ相互学習の側面を重視し、教師としての自己発見の機会となることをねらう。
- ⑤ 模擬授業などの体験的活動を多く取り入れることで、教師として持つべき視点が具体的、体験的に感じられるよう工夫する。

（研修用教科書『外国人教師のための日本語教授法』より）

以上の方針のもと、長期研修の日本語教授法関連科目は次の五つに類別される。（各年度の科目名は必ずしも同一ではないため、かわりに共通したテーマで表わす。）

- ① 「日本語学の基礎と指導法」：主に文字、語彙、発音などのテーマによって、日本語学の基礎的な知識を整理した上で、その指導法を考える。（約30～60時間）
- ② 「日本語文法分析」：日本語教師として、文法を分析的に見る視点を養う。（約60～70時間）
- ③ 「授業の流れと教室活動」：主に初級日本語授業を想定した授業設計と模擬授業を行う。（約60時間）
- ④ 「教育実習」：在住外国人を学習者とした日本語コースで実習を行う。（約150時間）
- ⑤ 「課題研究」：個別指導のもと、日本語教育、日本語、日本事情の課題に取り組む。（期間5～8週間、相談回数5～8回）

大まかに言えば、①②は教授内容とそれを出発点として考える指導法つまり「何を教えるか」、③は授業の組み立て方と具体的な指導技術つまり「どう教えるか」、そして④は①～③の総括及びコース運営の体験ということになるだろう。⑤は参加者各自が個別に抱えている課題に取り組むものである。以下、各々について考察を加えながら報告する。

3.2 「日本語学の基礎と指導法」

日本語を教える上で必要な日本語に関する知識のうち、文字、語彙、発音、文法、談話、ことばと文化（異文化理解／日本事情）について整理し、日本語学習者の多様性についての観点を加えつつその指導法を考えることを目標とする。主に、日本語運用力別にクラスを編成し、研修用教科書『外国人教師のための日本語教授法』（以下、教科書）の第2章「何を教えるか」

の部分を中心に、その課題を運用力にあわせて選択しながら扱った。総授業時間数は当初 30 時間程度だったが、1998 年以降は約 60 時間で行われるようになった。これは、1 回の授業が午後 2 時間の枠から午前 3 時間の枠になったことや、科目間の内容調整上の理由によるものと思われる。具体的な学習内容として教科書本文の見出しを表 2 にあげる。

教科書には、日本語を教師の視点で改めて見直すための問題や課題が盛り込まれており、参加者間の話し合いを通して、互いの経験を共有しつつ学ぶことが期待されている。授業では講師の説明を聞いたり教科書を読んだりして知識を整理する、教科書の設問や課題に取り組む、自分の経験に基づいて意見を言う、他の参加者の意見を聞く、講師のデモンストレーションを観察する、短い模擬授業をする、といった活動が含まれる。

文字	日本の文字の種類／かな表記の問題点／かなの教え方／漢字の基礎知識／漢字の教え方
発音	かなの発音／かな表記と発音／拍／アクセント／イントネーションと感情表現／プロミネンス／発音指導の方法
語彙	理解語彙と使用語彙／語彙を考えるとときの視点／語彙指導の要点／初級日本語教科書の語彙／わからない語彙の調べ方（辞書の使い方）
文法	構造文型／表現意図と表現文型／文型練習とコミュニケーション
談話	「談話」の中での語や表現の機能／「談話」の中での文法項目の機能／具体的な指導法
ことばと文化	ことばの中の文化／日本語教育と文化

表 2 「日本語学の基礎と指導法」学習内容

自国で言語学、日本語学の学習経験がある者は、既習内容を母語ではなく日本語で再学習することになるが、そのことについての苦情は殆ど聞かれない。そのような学習経験がある者自体が少なく、また、学習経験があっても内容がある程度わかる分、かえって日本語学習上の刺激になるようである。表 2 の学習内容のうち、文字、語彙は内容が整理しやすく理解も早い。発音に関しては、外国人日本語教師ならではの高い動機づけのもと、熱心に取り組む。これらは、日本語学習経験と学習動機、教授経験から自分自身にひきつけて考えることが容易であることが想像される。その意味では「ことばと文化」での意見交換も活発である。外国人として日本に滞在することで、研修中に教室の外でも、参加者それぞれが異文化体験を積んでいることによるのであろう。文法と談話については、他のテーマよりも一層日本語の知識と分析力が必要になり、難度があがる。これらのテーマは、後述する「授業の流れと教室活動」の内容とも密接につながっており、どちらの授業で取り上げるかということが、講師にとっては検討事項の一つである。また、各テーマの指導法については、参加者各自にとって現場のニーズとの

関連が強いため、参加態度が積極的になる。

この科目は原則として研修参加者全員を対象にしているが、1994年度と1995年度は、日本語運用力の低いAクラスでは実施されなかった。日本語分析が困難であることがその理由である。日本語の基礎知識を整理するためには、まず分析対象である日本語が理解できなければならない。教科書で分析対象となっている日本語は決して難しすぎるものではないが、一定レベルに達している日本語運用力が前提となることは明らかである。

3.3 「日本語文法分析」

「日本語文法分析」の目標は以下の2点で、総授業時間数は約60～70時間である。

- ① 初級の文法項目を取り上げ、それに関わる文法知識を整理しながら、学習項目分析の力をつける。
- ② 学習項目のポイントを把握し、適切な練習や教室活動の選択、作成ができるようになる。

日本語運用力上位群（CDE）のみを対象にし、クラスは日本語運用力別に10人以下で編成された。報告書及び授業記録に記載された主な項目を表3に記す。

初級後半～中級文型項目	指導法に関する項目
時を表す表現 テンス アスペクト 受身 使役 使役受身 授受表現 推量 様態 伝聞 自動詞・他動詞 動詞の分類 敬語（丁寧さ） 条件表現 「は」と「が」「こそ」 わけ はず の/こと 類義語分析 ……など	会話教材（会話の機能 会話例の検討 教材としての会話文 会話教材作成など） 例文（例文の種類 わかりやすい例文 導入時の例文など） *教材本文比較 *教授法テキストでの説明のされ方 *本文を使った導入 *VTRを使った導入や練習 *教材分析 *ビデオ教材分析 *ドリル *キューの種類 *ロールプレイ *応用活動としてのスピーチ 誤用文・非文の分析 テスト作成

*は1994年度～1996年度のみ実施

表3 「日本語文法分析」の分析対象となった主な項目

表3からわかるように、この科目の内容は大きく二つに分けられる。一つは、一般的に初級後半～中級で扱われている文型・文法項目、もう一つは、文型・文法をどのように教えるかという、いわば指導法的な内容である。これは、外国人日本語教師にとっての文法というものが、いくつかの側面から捉えられていることによる。すなわち、外国人日本語教師にとっての日本語文法は、学習者に教える教師としての視点と、新しい項目を習う学習者としての視点の両面があり、さらに、教師の視点としては、教師として分析・研究する対象、教師として学習

者に説明する内容、教師として指導法を研究する対象という3つの側面をあわせ持っている。この科目で7年間変わらず掲げられてきた2つの目標は、どちらかという、教師としての視点に重点が置かれている。つまり、初級後半～中級の文型・文法を、コミュニケーションのための日本語を教えるという観点から捉え直し、その知識を踏まえて日本語の授業を計画できるようになるというものであった。

しかし、実施された授業の記録を見ると、授業担当者は、参加者の教師及び学習者としての両方の視点を意識しながら授業を実施していたことが伺われる。その背景には、参加者の中には、文型・文法を分析する前に、まず初級後半～中級文型を学習者として学習しなければならない者、母語話者なみの語感を持ち、かなり高度な文法分析、意味・用法分析に取り組める者、また、日本語学的知識に関心が深く研究志向の強い者、現場志向が強く「教室での文型指導の際に気をつけるツボのようなものが知りたい」という希望を持つ者などがおり、それらの優先順位が、参加者によって異なっていたという事情がある。

さらに、日本語運用力の高低に関わらず、自身の文法力を向上させたいという願いは、常にとの参加者にもある。特に、1997年度から日本語能力試験に準拠した模擬テストの結果をもって、長期研修の成果の一部として評価するようになり、そこでさらに一つ上のレベルを獲得するという、具体的な成果への期待が顕在化した。このような背景から、この科目は、教師側の視点にたつ教授法科目としての文法か、参加者自身の日本語力の向上を目指す、いわば日本語科目のような位置付けにある科目かが、年度によって、クラスによって、担当講師によって、模索されつつ実施されていったのである。

3.4 「授業の流れと教室活動」

この科目は、毎年全参加者を対象に実施された。クラス編成は基本的に日本語運用力別であるが、1999年度、2000年度は上位群、下位群各々の中で均質に2～3クラス設定された。参加者の所属する日本語教育機関を教授対象者別（初・中等、高等、一般成人）で特に区別することはなかったが、2000年度は中等教育の教師のみで1クラス設定されている。授業総時間数は約60時間で、その目標は以下の通りである。

- ・1994年度、1995年度（参加者向け「授業概要」より）
 - ① 外国語教育の背景にあるいくつかの考え方を理解する。
 - ② それらの考え方に基づいて日本語をどのように教えたらいいか考えることができる。
- ・1996年度～2000年度（「研修報告書」の科目別基本方針より）
 - ① 基本的な教授法の知識や教授技術を身につける。
 - ② 授業や教室活動を計画、実践、評価する。
 - ③ 理論的知識や実践を踏まえ、自己の教授活動を振り返る。

この科目では、外国語教授法の考え方・方法・授業設計に関する講師の説明を聞いて理解する、教材や教室活動の方法を分析する、授業の方法を実際に自分で考える、模擬授業をする、講師や他の参加者によるデモンストレーションや模擬授業を分析的に観察する、意見交換をする、といった活動を行う。研修最後に実施される教育実習にも直結するこれらの活動の中で、やや抽象的なレベルの枠組みを理解し、具体的な形にすること、また自己の現場に照らして考えることが要求される。

主な学習項目をまとめたものが表4である。表中の主な授業内容及び項目は「3.1 日本語教授法関連科目の類別」で述べた5つの方針のもと作成された研修用教科書の内容を反映するものであるが、それ以外に外国語教授法理論比較、コミュニケーション理論、未習外国語の体験学習が加えられている。

外国語教授法理論比較とコミュニケーション理論は、長期研修の教授法授業の大きな方向性である「コミュニケーションのための日本語」「学習者中心の授業」を参加者自身が理解し、実践可能にするには、それらに関わる原理を知ること、またその原理と指導法との関連を理解していることが前提になるという考えから加えられ、1994～1996年度はかなりの授業時間数をかけて取り上げられた。これらの理論項目は内容が抽象的であるため、運用力が十分ではない参加者にとってはもちろん、初めて学ぶ参加者にとっても理解が難しい場合があった。1997年度以降は、参加者の理解度と必要性に応じて授業担当者の判断のもと、取り上げる項目を適宜選択し、教室活動を具体的に示しながら理解を促すという提示方法が多くとられるようになった。

授業設計にあたっては、導入、基本、応用の各段階の目的にあった教室活動を考える。その前提としては、基本的に、成人対象で会話力の養成を目標にした初級授業を想定し、これに基づいて指導方法や教材を考え、模擬授業を行う。ここで確認したいことは、この科目が長期研修推奨の「理想の授業」のために教授技術を伝授することを目標にしているわけではないということである。理想はむしろ、参加者自身が、自己の教育現場にもっとも適した方法を選択できるようになることであり、そのための様々な素材と機会がこの科目で提供されるのである。しかしながら、教育方法を提示するために便宜上必要な状況設定（例えば、大学の初級日本語のクラスで会話を教えるなど）が、参加者自身の教育現場と異なる場合、短絡的に「役に立たない」と受けとめる者もあった。

授業観察・模擬授業では、参加者に教師、学習者、授業観察者の三つの立場がある。参加者が他の参加者を学習者にして媒介語なしで日本語を教える模擬授業は全員に課されるが、日本語以外の言語の授業も行われた。参加者全員が学習者となり、未習の外国語（上海語など）を直接法やサイレントウェイなどで学ぶ「外国語体験学習」と、参加者が教師役になって自身の母語を教える「母語授業」である。このような日本語以外の言語を通して受ける授業は、学習者役にとっては、初めての外国語を学ぶときの心理をあらためて体験すると同時に、観察者と

外国人日本語教師を対象とした日本語教授法カリキュラム

教授法項目分類	主な授業内容	項目
意識化・内省	現状の共有	互いの教授環境、問題点の共有 教授経験の振り返り
	教師観	外国人教師と日本人教師（長所と短所など） 教師の役割 理想の教師像（良い日本語教師とは）
	学習観	外国語学習のピラー 自分にとっての良い授業
外国語教授法理論	外国語教授法理論比較	直接法 オーディオリンガルアプローチ コミュニケーションアプローチ 文法訳読法 TPR(トータルフィジカルレスポンス) サイレントウエイ サジェストベディア CLL (コミュニティランゲージラーニング) ナチュラルアプローチ
	コミュニケーション理論	コミュニケーションの要素（インフォメーションギャップ/チョイス/フィードバック） コミュニケーションのプロセス 教室活動とコミュニケーション
授業設計	授業の流れ	授業の流れ（導入/基本練習/応用練習） 目的にあった教室活動の選択 教材・教具の選択 教案（教案を書く目的/教案作成）
教室活動	様々な教室活動（初級中心）	パターンプラクティス（種類、キューの出し方など） 文脈のある練習 談話を考えた練習 コミュニケーション練習 インフォメーションギャップのある練習 インタビュー ロールプレイ プロジェクトワーク シミュレーション 会話/スキット タスクの考え方 ゲーム 歌
授業観察・模擬授業	未習外国語の体験学習	外国語体験学習（中国語、上海語、韓国語など） 外国語体験学習（直接法、サイレントウエイ、TPR など） 研修生による母語授業（学習者：研修生） 研修生による母語授業（学習者：日本人） 学習者観察 学習過程（わかる、覚える、使える） 学習者心理 動機づけ
	日本語模擬授業	模擬授業①（導入/基本練習/応用練習） 1回 15～20分 模擬授業②（導入から基本練習/基本練習から応用練習） 1回 40～50分
	教授技術	媒介語の使用 学習者への対応（指示/指名/質問/確認） 誤用訂正
	授業観察・分析	授業観察の視点と方法 授業の評価
	教材・教具	教材の種類と使い方 教材の種類と使い方 絵カード/写真/実物・・・など
コースデザイン		コースデザイン（学習目的とコースデザイン/コースデザインの枠組み） ニーズ分析 レディネス分析 シラバスの種類（構造/場面/機能・・・など） シラバスデザイン
言語分析	モデル会話	談話 機能 会話分析（自然な会話表現/会話のフローチャート） 会話作成
	文型・文法	文型・文法の分析 文型の考え方（構造文型/表現文型）
その他	評価	テストの種類（プレースメント/アチーブメント/プロフィシエンシー） 評価の目的と方法
	教授法用語	外国語教授法に関する専門用語

表4 「授業の流れと教室活動」学習項目一覧

して学習者心理と指導法がどう関連付けられるか考える機会ともなる。また自身の母語を学習素材とする母語授業の場合は、日本語を日本語で教える模擬授業と違って、心理的負担が軽減され、指導法に専心することができる。母語授業では、日本人ボランティアを学習者として招くこともあり、この場合、教師役以外の参加者は、教師役の指導法とそれに学習者がどう反応しているかを観察した。

言語分析の項目があるのは、こういった方法論を学ぶ前提として、日本語文法や談話の知識が必要になるからである。他科目で類似した内容を扱うこともあるので、これをこの科目で扱うには、カリキュラム構成上重複があるかもしれないが、理論や知識は必要ときに学ぶ方が理解されやすいことから、あえて取り上げることもあった。

全体的に、この科目は全参加者を対象としているため、主に日本語運用力に応じて学習内容の深め方、提示方法に違いがあるということが言える。例えば、運用力が十分でない参加者や、教授法を初めて学ぶ参加者が多い場合、言葉による説明は最小限度にとどめ、体験を通して学ぶという方法がとられた。しかしながら、この科目の理解と実践能力が必ずしも日本語運用力のみに負うというわけではない。運用力が低い方であっても、既に同様の内容を自国の教師教育の中で学んだ経験がある者、自国で同様の方法で教えている者、自身の日本語学習時に同様の方法で教師に教わった者などは、いわゆる「既有知識」があるので、内容の理解がしやすい。逆に、日本語運用力が高くても、初めてこの内容を学ぶ場合、本人の教授スタイルと違う場合、本人の学習経験とも違う場合は、理解に時間がかかることがあり、時としてその意義を受け入れることから難しい。

さらに、前述したように、この科目で必要上設定した教育状況と、参加者の教育現場の状況（教授対象や担当授業科目など）とが、必ずしも一致しないことがある。例えば中等教育の教師の場合、当該国で定めた教育方針があり、それに則った授業設計を学びたいという希望を持っている。また自国で担当する授業も、文法、読解、翻訳など様々な内容のものがあるし、初級ではなく、中級を教える参加者も少なくない。したがって、参加者が自己の教育現場に最適の教室活動を選択できるようになるには、まだ取り上げる内容が限定的と言わざるを得ない面がある。講師の判断で参加者の現場に合わせたテーマを一つか二つ選んで扱うこともあるが、時間的制約があり内容を深めることはできない⁽⁵⁾。「授業の流れと教室活動」は教授法関連科目の中でも重要な位置を占めるが、参加者の教育現場の多様性を反映させる方策を、カリキュラム全体から考える必要があるだろう。

3. 5 「教育実習」

在住外国人を学習者とする教育実習は、9ヵ月間の研修期間のうち、準備を含めて最後の3ヶ月間に実施された。それまでに学んだ日本語教授法の総まとめとして、コース運営を体験する

場として、同時に帰国を前に教師としての自分にあらためて向き合い内省する場として位置づけられた。教育実習の手順を簡単に述べると、以下のような作業を参加者に課することになった。

-
- 実習準備段階：コースデザイン（ニーズ分析、レディネス分析、シラバスデザイン、カリキュラムデザインなど）のクラス内での話し合い
学習者面接とプレースメントテストの準備、打ち合わせ、実施
- 実習期間：実習授業の準備（教案作成、指導講師と検討、クラスでリハーサル）
実習授業実施（一人当たり平均 2 回程度担当。）
入門レベル～初級レベルをチームまたは、一人で教える。
研修クラス単位で実施。
実習授業についての意見交換（ディスカッション、紙面交換）、授業観察
コース運営のためのいろいろな分担作業
- 実習期間後：全体報告会の準備
-

教育実習を参加者の日本語運用力との関係からまず振り返る。研修は日本語運用力で ABCD (E) のクラスに分けられている。CD (E) は成績上位群（日本語能力試験 2 級相当以上）、AB は成績下位群（2 級未到達）である。

教育実習においては、準備期間、実習期間を通して日本語の使用量が多くなる。その理由はクラス内での話し合いが増えるためである。コースデザインの話し合い、コース運営の打ち合わせ、授業準備の相談、リハーサルや反省会での意見交換など、日本語で複雑な内容を表現しなければならない。また、実習授業においては様々な母語を持つ学習者が集まるので、日本語以外の共通言語は殆どない。そのため入門レベルから日本語で日本語の授業をすることになるので、外国人教師である参加者のプレッシャーはたいへんなものである。したがって、日本語運用力が一番低い A クラスの実習参加の是非は常に問題としてあった。これについて見てみると、1994 年度から 1999 年までの 6 年間で、A クラスが実習のすべての過程に参加したのは 2 年間のみである。日本語運用力が前年度よりも高いと判断された 1995 年度の場合は、実習に参加し、成功したと報告されている。翌年度もこれに倣ったが、この年の参加者の運用力が 1995 年度ほどには高くなく、負担が大きかった。A クラスが実習に全面参加ではなかった 4 年間のうち、1 年は、実習すべてのプロセスに参加するのではなく、一つ上のクラスの実習授業を部分的に手伝うにとどめた。また、3 年は、実習には参加せずに、別個のカリキュラムで日本語と教授法の授業を受け、その中で模擬授業や個別の課題研究に取り組むなどした。このように実習に参加せず、単独で日本語学習と教授法科目を継続していたクラスの反応は、概ね肯定的

であった。これは日本語力向上への強いニーズと自覚があつてこそだと思われる。来日時 of 日本語運用力が3級以下の場合、教育実習の参加は控えて日本語学習に重点をおくことは、参加者のニーズにも合うということが数回にわたって報告されている。

Bクラスの参加者の運用力は、来日時に初級終了から中級前半のレベルであり、約半年後の実習開始時には、日本語能力試験2級に到達している者も数名いる。日本語運用力に決して余裕はないが、講師の指導や他の参加者の協力を得て、実習で要求される一連の作業を進めることはなんとか可能である。したがって、参加者自身は達成感を味わうことができ、「実習中の授業計画の過程、日本語で教えること、他者に授業を評価されることなどを学んだ」としている。一方で、その実習授業の出来栄を客観的に見ると、必ずしも一定のレベルに達しているとは言いがたいこともある。また参加者の反応が、表層的な事柄にとどまり、自らの教授観への気づき、教授技術の広がりへの指摘は少ないとの所感もある。実習までの約5ヵ月で学んだ教授法の理解が運用力不足ゆえに十分ではなかったか、あるいは教授法の学習時間が不足していたのかもしれない。このようにBクラスは、Aクラスほどではないが日本語運用力に限界があるため、実習運営の方法に負担軽減の工夫が必要であること、さらに、実習期間中も参加者自身が日本語学習の継続を望んでいるという内容の記述が報告書に多く見られる。

CD(E)クラスになると、実習実施上は日本語運用力の面でほとんど問題がない。初級コースの学習者との日本語運用力の差が十分にあり、外国人教師としてはその分、不安がかなり軽減される。また、必要な作業をほとんど問題なく自分で進めていくことができる。つまり2級以上のレベルであれば、教育実習に取り組むレディネスの一つとしての日本語運用力があると言えるだろう。ただし、運用力がある程度十分にあり、クラス間の話し合いが活発にできるがゆえに起こる問題もある。前述の通り、実習授業をチームで担当する場合の話し合い、授業のリハーサルや反省会での意見交換、コース運営のための話し合いなど、参加者間の話し合いの機会が実習期間中は多い。そこでは、各自の教育観、学習観を含む価値観がぶつかりあい、文化の違いからくるコミュニケーションの方法が誤解を生じさせ、人間関係にまで影響を及ぼすことも珍しくない。「話し合いのし方」を教えてほしいという要望が出されたこともあり、相手の気持ちに配慮した意見の言い方などを講師が指導することもあった。実習授業のリハーサルで、他の研修生や指導講師からの指摘を受け入れるには、かなりの精神的余裕を必要とする。そこで、指導する側としては、話し合いや共同作業を減らしたり、意見交換を授業実施者にのみ紙面で伝えるようにしたりして、価値観等の教室内でのぶつかりあいを避けるための工夫が模索されるようになっていった。しかし、他者からの評価を受ける方法がどうであれ、これが、実習の目標の一つである「自己の価値観と向き合い内省する場」であり、容赦のない厳しい訓練の場であったと捉えることもできよう。

以上、日本語運用力の面から述べたが、その他にCD(E)クラスに共通した問題として、年々

教育実習に対して目的意識の弱い参加者がいるという指摘が目立つようになってきた。その理由はいくつか考えられるが、一つには若手の教師の場合、所属機関でコースデザインを担当する必要性が当面はない場合が多く、コース全体を見渡して運営する意義も感じないことがあるだろう。また、授業観察の視点や意義がよく理解できないために、他者から学ぶ姿勢が希薄になってしまう場合もある。このような参加者の関心事は自分の授業をいかに効果的に行うかということに終始するのであり、それは経験の浅い教師の場合、ある意味では当然なこととも言える。さらに「3.4 授業の流れと教室活動」で報告したことと同様、実習授業が自国での授業と乖離しているために参加動機が低くなる場合もあるし、反対に自国で日常的に実習と同様の授業を実践している場合もある。このように、既に現役教師である参加者には「現場」があり、「教える学習者」がいるという点が、まだ見ぬ将来の現場と学習者を想定して行う「養成」目的の実習と比較して、最も大きく異なる点と言えよう。

3. 6 「課題研究」

課題研究は、個別指導のもと、主に参加者各自の持つ日本語、日本語教育、日本事情などに関する課題に取り組むために設けられた。同時に、海外にあって自立的に問題解決ができる教師を養成する意図もあった。2000 年度はカリキュラムの大きな変更があったので、まず、1999 年度までについて記すことにする。1999 年度までの課題研究の目的は以下の通りである。

- ① 課題設定、課題解決のための企画立案、実行、報告という一連のプロセスを体験を通して学ぶ。
- ② 公的援助を得るための申請書や報告書を日本語で作成できるようになる。

参加者は各自が設定した課題について、担当講師の助言のもとに、教材または小論文の作成を行う。課題研究開始時には「計画書」、終了時には「報告書」を作成し、その成果は研修全体の報告会で発表する。期間は、1996 年度までは 5 週間（講師との相談回数は週 1 回計 5 回）であったが、時間増を望む声に参加者と講師の両方からあり、1997 年度からは 8 週間（相談回数計 8 回）になった。参加者の反応としては、このぐらいがちょうどよく、また成果物の完成度も高くなったと報告されている。しかし、全体方針としては、①にあるように、成果物の完成度よりも計画・実施・報告のプロセスを体験すること、自立的に課題に取り組むことが重視された。テーマの選択範囲も参加者自身の判断に委ね、日本語・日本語教育のみならず、日本文学、日本研究にいたるまで広く許容された（表 5）。

課題解決のプロセスでは、資料を探す、読む、インタビューをする、結果をまとめる、報告を書く、講師と相談するなど、様々な作業において日本語を使用するため、運用力がある程度なければ困難である。1997 年度までは全員必修であったが、1998 年度以降は日本語運用力が低いクラスに対しては希望者のみの選択制になった。

教材	小論文
<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本の子どもの歌 (A 中等) ・ かなと日本文化・日本事情を教えるゲーム (C 中等) ・ 子どもことばかるたと慣用句カード (D 年少者) ・ 言葉の中の日本文化 (ビデオ) (C 一般) ・ 観光日本語の会話集 (B 高等) ・ 「みんなの日本語」の語彙クイズ (A 高等) ・ 新聞で学ぶ日本語 (中・上級) (D 高等) ・ 「て形」の使い分けの説明書 (C 一般) ・ 初級学習者のための文法と文型の説明と練習 (A 高等) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 韓国高校教科書における「～ている」の扱い (D 中等) ・ 日本語の接続詞の使い方と分類 (C 高等) ・ 所属機関の日本語教育：カリキュラムの必要性 (D 高等) ・ 慣用表現について：日本語とミャンマー語の比較 (D 高等) ・ 日本の幼稚園—先生と子ども達の関係— (A 一般) ・ 援助交際 (C 高等) ・ 近代化と伝統文化の共存—川越まつりの歴史からの考察— (C 一般) ・ 俳句の季語変化について (D 高等) ・ 日本の女流文学—近現代を中心に— (B 高等)

* () 内は、研修のクラスと自国での所属機関の教育段階を表す。

表5 課題研究のテーマ (1998年度のテーマから抜粋)

2000年度は、教育実習が実施されなかったことにより、従来は実習期間であった研修最後の約2ヵ月間を、参加者の個別の課題解決に充てることになった。対象は、日本語運用力上位群 (日本語能力試験2級以上) のみである。また、日本語教授法の一環として実施され、日本語教育に関するテーマで、教材作成、教師用資料作成、コースデザインなどに成果物を限定している。目的も前年度までのプロセス重視の方針から、研修終了と帰国を控えた時期にあって、各自の教育現場に合ったものを形にするということになった。

課題研究を通して参加者は、各自の興味と必要に応じた研究ができたことに満足しており、また、教材や小論文の作成方法がわかったということの評価した。各自の教育現場や研究活動に基づいた個別のニーズに対応する機会として機能したと言えよう。

小論文と教材制作のどちらを選択したかは、参加者の日本語運用力によってみると興味深い。1996年度から1999年度の資料を分析したところ、運用力が低いほど教材制作を、高いほど小論文を選択する割合が圧倒的に高い。教材作成は、内容によっては日本語分析力が必要だが、必ずしも高い運用力が要求されるわけではない。また、教授経験や学習経験から、作成したいものを特定しやすいらしく、実際に作成されたものを見ても、文字練習用のカード類やゲーム、写真教材など、教具に近いものも散見される。参加者自身の日本語運用力で作成可能で、かつ現場で役に立つものをイメージしやすいという面があるのだろう。小論文については、作文力を含めて日本語運用力がある程度高くなければ実行が難しいが、参加者があえてこれを選ぶのはなぜであろうか。その理由の一つには、参加者の教授経験が浅くて現場に役立つ課題を思い

つかなくても、大学時代の専門分野や興味からテーマの設定が可能であることが推測される。また、小論文執筆が自身の日本語運用力向上に役立つと考える者も少なくないだろう。

問題点としては、1999 年度までは課題研究と同時期に別科目で実施された模擬授業の準備にも時間をかける必要があり、参加者にとっては二重の負担になっていたことがある。方針としては成果物よりもプロセスが重視されてはいたが、発表するからにはそれなりの成果を示したいと思うのが自然な気持ちであろう。あるいは、それが現職教師としての自尊心という見方もできるかもしれない。いずれにせよ、参加者にとって「課題研究」は、かなりの労力を必要とするものであり、そのことを認識した上で実施すべき科目なのである。

指導講師側から見た問題点としては、参加者が自分で課題を設定することの難しさが指摘されている。本人の日本語運用力からみて、課題の難度が明らかに高すぎる、日本語教育現場との関連性が低い、テーマが大きすぎて数週間では取り組むには無理があるなどの理由で、課題を数回にわたって変えることも珍しくなかった。課題設定にあたってのこのような問題は、日本語運用力というよりも、教授経験の浅さや、教育現場における問題意識の低さ、あるいは研究能力などによるものと思われる。さらに、小論文の執筆と教材作成は互いに異なる特性をもつ課題であり、その作業手順を考えて自分にとって実行可能なものがどちらかを判断することも必要である。

4. まとめと今後の課題

以上、外国人日本語教師対象の現職教育として、長期研修で設定された 5 つの教授法科目の内容と方法、またこれらに関連する参加者の多様性の要因について整理した。そこで扱われた内容は、日本語教師教育の総体を示すものではもちろんないが、日本語国際センターの長期研修という限定された条件の中で、評価と改善を繰り返してきたものということではある。

また、研修報告書と授業記録を通して教授法科目を振り返ることで浮き彫りにされた外国人日本語教師の多様性の要因を、科目との関連性の視点を加えてまとめると表 6 のようになる。日本語運用力のほかに言語学的知識、日本語教授経験、教育現場における諸要因、外国語教授法学習経験、教授スタイル、様々な価値観など、20 種以上の要因があがった。これらの要因は、さらに言えば、各科目で要求された種々の活動内容によって浮き彫りになったというべきであろう。「課題研究」を例に取れば、課題を自分で設定するという活動のために、課題設定能力、計画性、教授経験、教育現場における問題意識などが、小論文や教材を作り上げていく過程において、日本語運用力、それぞれの作成能力などが必要な要因としてあげられた。本論では、長期研修の科目構成を軸に調査と考察を行ったが、参加者にとって教授法を学習する際に何が難しいのかを追及するためには、多様性の要因とともに、各科目の活動内容の構造をさらに解明することが不可欠と考える。

科目	教授法科目に影響を与えた参加者の要因
「日本語学の基礎と指導法」	日本語運用力、言語学的知識、社会言語学的知識、日本語教授経験
「日本語文法分析」	日本語運用力、言語学的知識、教育現場における文法の扱い方（レベル、科目、教育段階など）、文法の捉え方（指導／研究／学習）
「授業の流れと教室活動」	日本語運用力、教授法に関する知識、外国語教授法学習経験、日本語教授経験、教育現場（レベル、担当科目、教育段階など）、自己の教授スタイル、過去に接した教授スタイル、言語観、言語学習観、言語教育観
「教育実習」	（上記「授業の流れと教室活動」と同様の要因） 教育現場における問題意識、自己の教育現場における地位・役割、協調性、異なる価値観に対する受容性
「課題研究」	日本語運用力、課題設定能力、計画性、日本語教授経験、教育現場における問題意識、小論文作成能力（分析力、論理的思考、文章構成力など）、教材作成能力（リソース収集、創造力、言語分析力など）

木田他（1998）の要因をもとに、必要に応じて用語の変更、項目の追加をした。

表6 教授法科目に影響を与えた参加者の要因

外国人日本語教師のための教授法カリキュラムデザインへの提案としては、日本語運用力以外の要因も考慮した科目構成や、そこで扱う内容、方法論を検討してみてもいいと思う。日本語教師である以上は、当然日本語力を有していることが前提であるが、参加者が自国の現場で教えるために必要とされる日本語運用力は、教授法科目を学ぶ日本語運用力と必ずしも一致するレベルではない。日本語運用力が低いということで教授法の内容を減らすだけでは、現職教育としての問題解決にはならないのではないだろうか。上記のように教授法科目はすでに多くの要因によって影響を受けている。日本語運用力が重要な要因であることは否定しないが、教師の特性を規定する要因はそれだけではないのである。つまり教授法科目を学ぶということは、日本語運用力のみには支えられるわけではないということになる。教授法科目の指導方法の研究、開発が必要であることは明らかである。

教授法科目に改訂を加えるとすれば、参加者の教育現場に照らして内容を再吟味する必要があるだろう。例えば、「日本語学の基礎と指導法」と「日本語文法分析」の調査からわかったように、外国人日本語教師にとっての文法は、指導、研究、学習の対象であることから、文法関連科目の目標と内容を整理することが考えられる。また、「授業の流れと教室活動」や「教育実習」の調査からは、現職教師である参加者にとって、研修内容が自分の教育現場に直接役立つかどうか重要なポイントになることがわかった。従来設定してきた初級の会話授業はもとより、例えば技能別教授法や教育段階別教授法など、参加者の多様な現場からのニーズに対

応するために、研修として提供できる教授法科目の幅を広げることが望まれる。さらに、時代の変化に対応した内容を新規導入することも必要であろう。例えば、IT時代に対応した項目を体系立てて取り入れることなどは、世界中の日本語授業の教室で今すぐに求められるとはまだ言えないが、教師教育の一部として検討する意義は十分にある。

日本語教育における教師教育の研究はまだこれからであるが、関係分野から得られる知見や情報も取り入れつつ、外国人日本語教師の多様性に対応したカリキュラムの開発を目指したい。

(この調査報告は、平成13～14年度日本語国際センター外国人日本語教師研修の目的と研修方法に関する調査研究部会プロジェクト「日本語教授法の内容に関する調査」の成果の一部である。)

〔注〕

- (1) 長期研修の期間は、2000年度まで9ヵ月間であったが、2001年度から6ヵ月間になっている。
- (2) 殆どの年度で上・下位群2クラスずつ、計4クラス設定されたが、招聘人数が多かった1995年度は5クラス、2000年度は6クラス設定された。また、1999年度は上位群2クラスを均質に、2000年度は各群内で3クラスずつ均質にクラスを分けた。
プレースメントテストとしては、1997年度までは長期研修で開発した独自の試験を使用していたが、客観的な基準をもって参加者の日本語力を評価する必要から、1998年度より日本語能力試験に準拠した試験を使用している。ACTFL-OPIは1997年度に導入、開始した。
- (3) 2000年度の授業総時間数を例にとると、日本語科目は下位群約280時間、上位群約200時間、教授法関連科目は下位群約90時間、上位群約170時間となっている。
- (4) 外国人日本語教師の利点・特性としてあげられているのは、以下の3点。
 - ・母語、母文化との比較対照の視点から学習上の問題点の把握がしやすい。
 - ・かつて日本語の学習者であった体験から、学習者心理がつかみやすい。
 - ・母語と日本語を効果的に使い分けられる。(『外国人教師のための日本語教授法』より)
- (5) このようなニーズに対応するために、1997年度まではテーマ別に特別講義を設定した。例えば、読解指導法、聴解指導法、漢字指導法、視聴覚教育、音声学、対照言語学などが取り上げられた。

〔参考文献〕

- 阿部洋子・横山紀子(1991)「海外日本語長期研修の課題－外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて－」『日本語国際センター紀要』1号 国際交流基金日本語国際センター 53－75
- 阿部洋子・三原龍志・百瀬侑子・横山紀子(1992)「教師研修における教師の「意識開発」の必要性－1990年度(平成2年度)「海外日本語長期研修」における教育実習を振り返って－」

『日本語国際センター紀要』2号 国際交流基金日本語国際センター 1－17

王崇梁・大関真理・笠原ゆう子・古川嘉子・山口薫（1995）「教師の自己研修能力の開発に向けてー海外日本語長期研修における教育実習指導ー」『日本語学』7月号 明治書院 33－42

笠原ゆう子・古川嘉子・文野峯子（1995）「内省活動を取り入れた教授法授業ー長期研修 日本語教授法授業再考ー」『日本語国際センター紀要』5号 国際交流基金日本語国際センター 105－117

来嶋洋美（2002）「海外の日本語教育を支援するー外国人日本語教師研修にみる多様性への対応ー」『教育とメディア』（財）日本視聴覚教育協会 161－166

木田真理・柴原智代・文野峯子（1998）「Non-native 日本語教師の多様性把握の試み」『日本語国際センター紀要』8号 国際交流基金日本語国際センター 53－66

佐藤恵美子・池上摩希子・馬場尚子・小林悦夫（1997）「「再研修」および「再研修」カリキュラム設計についての考え方ー成人教育の特性をふまえた長期的学習支援の可能性ー」『中国帰国者定着促進センター紀要』5号 中国帰国者定着促進センター 1－29

日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）『日本語教育のための教員養成について』
日本語教員養成課程調査研究委員会（2001）『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』

林さと子（1998）「第二言語としての日本語学習および英語学習の個別性要因に関する基礎的研究」平成8～9年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書

藤長かおる（2001）「多国籍教師研修における教授法のコースデザインー教師は何を共有できるかー」『日本語国際センター紀要』11号 国際交流基金日本語国際センター 89－106

<参照資料>

「海外日本語教師長期研修 報告書」1994年～2000年 各年度版（内部資料）

「海外日本語教師長期研修 授業記録」1996年～2000年 各年度版（内部資料）

国際交流基金日本語国際センター（1992）『外国人のための日本語教授法』（非売品）